

Avaliação pelos Pares Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal¹

**Eusébio André Machado², Marta Abelha², Carlos Barreira³ &
Ana Salgueiro⁴**

Resumo

O principal propósito deste artigo é dar conta, segundo uma lógica diacrónica, do enquadramento normativo da avaliação pelos pares em Portugal, principalmente, desde 2008, embora sem esquecer os vários sistemas de avaliação de desempenho anteriores.

Parte-se de uma tipologia na qual se identificam os vários tipos de avaliadores de acordo com as modalidades de avaliação: a autoavaliação (o avaliador é o próprio avaliado); heteroavaliação (o avaliador é um "outro", quer com um estatuto interno, quer com um estatuto externo) e a coavaliação (ausência da dicotomia avaliador-avaliado, seguindo-se uma lógica de avaliação mútua). Tendo como base esta tipologia, realiza-se uma descrição dos vários sistemas de avaliação do desempenho docente, concluindo-se que a evolução diacrónica do discurso normativo é caracterizada por um trânsito de um sistema marcado pela hegemonia da autoavaliação (até 2008) para um sistema que consagra uma lógica de heteroavaliação interna baseada na avaliação pelos pares. Por último, considera-se que a análise deste percurso normativo assume um carácter heurístico, pelo que se recenseiam várias questões em aberto relativamente a esta problemática.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente; Avaliação pelos pares; Discurso normativo.

¹ Este artigo foi escrito no âmbito do projeto "Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação (ADDin)", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Referência: PTDC/CPE-CED/104786/2008) e sediado no Departamento da Educação da Universidade de Aveiro.

² Universidade Portucalense

³ Universidade de Coimbra – cabarreira@fpce.uc.pt

⁴ Universidade de Aveiro

Introdução: a problemática da “avaliação pelos pares” em contexto de avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho docente (ADD) tem assumido um protagonismo central nas reformas educativas levadas a cabo em todo o mundo ao longo, pelo menos, das duas últimas décadas, configurando uma mudança paradigmática na construção da profissionalidade docente sob o signo de uma performatividade generalizada, embora associada também às retóricas do desenvolvimento profissional (Day, 2001) da promoção do “profissional reflexivo” (Schön, 1983, 1987) e da melhoria do desempenho docente (Alves, Flores, & Machado, 2011). A complexidade inerente e a controvérsia que suscita também não têm deixado de provocar significativas repercussões e redobrada atenção por parte de decisores políticos, académicos, investigadores, jornalistas e o público em geral. Tendo em conta a experiência em vários países (Flores, 2010; Millman & Darling-Hammond, 1997; Paquay, 2004)⁵, é possível recensear um conjunto de questões:

Que implicações (políticas, metodológicas, etc.) estão associadas a determinado sistema de avaliação? Quem avalia? O quê e por referência a quê? Que propósitos deve servir? Que destinatários tem ou pode ter? Que problemas levanta ou que limitações apresenta? É possível articular propósitos formativos (orientados para o desenvolvimento profissional) e sumativos (orientados para a prestação de contas) num mesmo sistema de avaliação? Quais as vantagens de incluir os pais, os alunos e os pares no processo de avaliação? Que efeitos resultam ou podem resultar da implementação de um sistema de avaliação? Como prever ou lidar com eventuais riscos ou efeitos não previstos ou não previsíveis? Que aspectos éticos devem ser tidos em consideração num sistema de avaliação? (Flores, 2010, p. 9)

Entre estas questões, a definição de “quem avalia” (Paquay, 2004) é apontada não só como uma das mais complexas, mas também como aquela que adquire uma centralidade indiscutível no âmbito da avaliação em geral e da ADD em particular. Poder-se-á dizer, como evidencia alguma investigação mais recente em Portugal (Aguiar, 2011; Araújo, 2012; Borges, 2009; Caeiro, 2010; Cardoso, 2012; Chagas, 2010; Couto, 2010; Figueiredo, 2009; Lourenço, 2008; Martins, 2009; Messias, 2008; Mota, 2009; Neves, 2010; Ribeiro, 2008; Soares, 2010; Tarrinha, 2010; Teixeira, 2010), que as lógicas de horizontalidade e de paridade instituídas nas culturas escolares tornam a

⁵ Entre outros, os autores apresentam as experiências de países como Austrália, Bélgica, Canadá, Chile, Escócia, Espanha, EUA, França, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Nova Zelândia, País de Gales, Roménia, Suécia.

questão da definição dos avaliadores como a mais crítica, problemática e conflituosa. Por outro lado, a análise dos vários sistemas de avaliação do desempenho (Flores, 2010; Laderrière, 2008; Paquay, 2004) mostra que se trata de um problema que é resolvido de diferentes maneiras, algumas das quais totalmente antagônicas, desde opções de exterioridade absoluta (cf. Deer, 2004, a propósito do caso inglês) até opções de interioridade radical (cf. Carbonneau, 2004, com o caso do Quebeque), passando por soluções híbridas que combinam diferentes tipos de avaliadores. Em todo o caso, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é possível construir a seguinte tipologia sumária (adaptada de Smyth, cit. por Paquay, 2004, p. 25) de acordo com as modalidades de avaliação (quadro 1).

Quadro 1 - Os avaliadores de acordo com as modalidades de avaliação

Modalidades de avaliação	Avaliadores
Autoavaliação	O avaliador é o próprio avaliado
Heteroavaliação	O avaliador é um “outro”, o qual pode ser considerado em duas categorias: os avaliadores internos (diretor, pares, alunos, etc.) e os avaliadores externos (inspetores, especialistas, colegas de profissão).
Coavaliação	O avaliado e o avaliador, o qual, como no caso anterior, pode ser interno ou externo. No primeiro caso, há quem prefira a designação de “avaliação mútua” (Paquay, 2004).

No primeiro caso, temos a autoavaliação, na qual avaliador e avaliado coincidem, contrariando os pressupostos do positivismo assentes numa separação entre sujeito e objeto como garante da “objetividade” do conhecimento. Neste sentido, um dos problemas mais graves que se coloca à autoavaliação é o da sua legitimidade científica, mesmo no âmbito de paradigmas epistemológicos pós-positivistas. No entanto, reconhece-se que nas sociedades democráticas, hiperindividualistas e profundamente paritárias em que vivemos, a autoavaliação acaba por ser a modalidade à qual se reconhece mais legitimidade “política” e “social”. Acresce que o movimento do “professor reflexivo” induz as práticas autoavaliativas no âmbito de processo de reflexão da praticidade docente: como promover a reflexão sobre as práticas sem que o prático seja capaz de refletir sobre as suas práticas?

A heteroavaliação constitui, por seu turno, a modalidade de avaliação de desempenho que mais facilmente responde às ambições de objetividade e de verticalidade

decorrentes do senso-comum, de um certo positivismo latente e persistente e da lógica mais imediata das organizações e dos sistemas. Contudo, o desejo de mais legitimidade científica (mais objetividade) e de mais legitimidade política (mais verticalidade ou hierarquia) acarreta a distinção entre uma heteroavaliação externa e uma heteroavaliação interna. No primeiro caso, postula-se o princípio que os avaliadores pertencem a organizações ou sistemas exteriores, independentes e neutros, garantindo um efeito de objetividade, neutralidade e distanciamento para uma avaliação que se pretende não só isenta de subjetividade e parcialidade, como também isenta de conflitos intraorganizacionais. No segundo caso, admite-se que os avaliadores têm um caráter interno e até de uma certa proximidade profissional e afetiva, no sentido de se proporcionar uma avaliação que assuma um caráter regulador, contextualizado e colaborativo.

Finalmente, a modalidade de coavaliação radica num estatuto de paridade no processo de avaliação, admitindo-se que o avaliado também é avaliador e que o avaliador também pode ser, em certo sentido, avaliado. Esta modalidade baseia-se numa perspectiva dialógica (Alves & Machado, 2009, 2010) que, no âmbito de um paradigma crítico e pós-positivista da avaliação (Rodrigues, 2006), procura conciliar a necessidade da superação da dicotomia sujeito-objeto e, ao mesmo tempo, induzir um elevado grau de reflexividade do processo de avaliação de desempenho sobretudo com um cunho formativo e formador.

Esta tipologia permite-nos situar a avaliação pelos pares, sobretudo⁶, no âmbito das modalidades de heteroavaliação com caráter interno, apesar de as atuais orientações político-normativas em Portugal apontarem para uma solução relativamente excêntrica constituída por “pares externos”. Com efeito, segundo Caetano (2008), a avaliação pelos pares remonta aos anos vinte, tendo surgido no contexto militar associado ao método sociométrico, embora com a finalidade de avaliar as características e o comportamento de outros elementos de grupo. Trata-se, pois, de um tipo de avaliadores que tem um caráter intragrupal e paritário, sendo recomendável que os contextos em que se utiliza a avaliação pelos pares reúnam as seguintes condições:

- 1) existência de grupos de colegas com uma visão comum sobre os aspectos salientes dos comportamentos dos outros;
- 2) existência de grupos de pares cujos membros sejam capazes de perceber e interpretar com exactidão os aspectos salientes do comportamento dos outros, e
- 3) uma necessidade percebida de se melhorar a eficácia com que as características dos membros do grupo são avaliadas. (Kane & Lawler, cit. por Caetano, 2008, p. 81)

⁶ A coavaliação também pode assentar numa avaliação pelos pares.

O principal objetivo deste artigo é dar conta, segundo uma lógica diacrónica, do enquadramento normativo da avaliação pelos pares em Portugal, principalmente, desde 2008⁷, sem esquecer, contudo, os vários sistemas de avaliação de desempenho anteriores. Consideramos que esta análise é relevante não só porque incide, como já dissemos, sobre um dos aspetos mais problemáticos da ADD, mas também porque nos ajuda a compreender um trânsito singular de um sistema de autoavaliação radical que vigorou em Portugal até 2008 para um sistema que se encaminha para uma solução de heteroavaliação tendencialmente externa. Curiosamente, trata-se de um trânsito inverso ao do proposto pela investigação mais recente na área da avaliação de desempenho, da supervisão e do desenvolvimento profissional, cedendo, em larga medida, às pressões neopositivistas, gerencialistas performativas nas quais parece assentar, cada vez mais, a profissionalidade docente (Estrela, 2010; Flores, Hilton, & Niklasson, 2010).

Avaliação do desempenho docente até 2008: de uma lógica de heteroavaliação externa a uma lógica de autoavaliação radical

Em Portugal, entre 1947 e 1974, cabia à Inspeção Geral de Educação (IGE), apoiada pelos reitores das escolas, a função de avaliar os professores do ensino secundário. A avaliação dos professores era obtida a partir do confronto entre o que o inspetor observava (por exemplo, aulas) e as informações provenientes do reitor. No entanto, à época imperava um regime não democrático, pelo que aos docentes estava interdito qualquer tipo de participação no processo de avaliação, inclusive o questionamento dos resultados do mesmo. Recorrendo à tipologia enunciada no quadro 1, facilmente se percebe que até abril de 1974 tínhamos nas escolas portuguesas um sistema de heteroavaliação externa em que os avaliadores eram inspetores designados pela IGE. Seguiu-se o período pós-revolução (abril de 1974 até 1986) em que Portugal passou de um regime ditatorial para um regime democrático. Durante este período, a questão da ADD esteve afastada da agenda política dos sucessivos governos, uma vez que a mesma se encontrava conotada a aspetos como punição e controlo que caracterizavam o passado autocrático. Contudo, “com a institucionalização do regime

⁷ Este texto foi escrito antes de 21 de fevereiro de 2012, pelo que não contempla o sistema de avaliação de desempenho consagrado no Decreto-Lei nº41/2012 de 21 fevereiro (procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril) e no Decreto-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro (regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho).

democrático, o pêndulo dos valores sociais começou a oscilar no sentido da qualidade, eficiência e prestação de contas, por contraposição ao enfoque na igualdade e equidade característico da década anterior” (Curado, 2002, p. 16).

Assim, em 1986, a ADD retornou à agenda política educativa, com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – associando-se a uma perspetiva, essencialmente, de progressão na carreira/prestação de contas, como se constata no n.º 2 do artigo 36.º da referida lei: “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade (...)”.

O processo de ADD foi, pela primeira vez, regulamentado com o Decreto nº14/92 de 4 de julho, que visava reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional docente. Deste modo, o processo de ADD iniciava-se com a apresentação, por parte do professor avaliado ao órgão de gestão da escola onde lecionava, de um relatório crítico sobre a atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação de desempenho, sendo acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas, para efeitos da respetiva creditação. Com a análise do supracitado relatório crítico, que deveria ter em consideração os indicadores e elementos de avaliação explicitados pelo art.º 6, alínea 2 do mesmo decreto: “a) Serviço distribuído; b) Relação pedagógica com os alunos; c) Cumprimento de programas curriculares; d) Desempenho de cargos diretivos e pedagógicos; e) Participação em projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Ações de formação frequentadas e unidades de crédito obtidas nas mesmas; g) Contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem; h) Estudos realizados e trabalhos publicados”, era atribuída ao avaliado a menção de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz* pelo órgão de gestão.

Saliente-se o facto de a lei ser praticamente omissa no que se refere à avaliação externa, pois unicamente em casos singulares como: i) a atribuição da menção qualitativa *Não Satisfaz*; ii) o requerimento por parte do avaliado de uma menção superior a *Satisfaz* e iii) a candidatura do docente ao oitavo escalão da carreira docente, a escola se abria ao exterior, através de equipas constituídas por avaliadores internos e externos.

Dentro desses casos singulares em que era requerida uma avaliação externa, situavam-se os professores que consideravam que mereciam obter a menção de *Excelente* podendo requerer uma e uma só avaliação extraordinária ao longo da sua carreira, depois de cumpridos dez anos de serviço efetivo de funções docentes, sendo que a atribuição dessa menção dependia de apreciação curricular, apoiada por relatório justificativo (apresentado pelo professor avaliado) e por informação fundamentada do órgão de gestão da escola onde o professor tivesse exercido funções docentes

nos últimos três anos, sobre a integração da ação do docente na comunidade escolar e a qualidade do serviço prestado. A atribuição da menção de *Excelente* competia, assim, ao Ministro da Educação, sob proposta fundamentada de um júri *ad hoc* por si nomeado que integrasse os diretores regionais de educação, sendo que a atribuição dessa menção se repercutia para efeitos de progressão na carreira com a bonificação de dois anos no tempo de serviço (Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril).

Outra das situações excepcionais em que era requerida uma avaliação externa estava relacionada com os professores que pretendessem passar do sétimo para o oitavo escalão da carreira docente e que para tal tinham de apresentar o seu currículo e um trabalho de natureza educacional, os quais eram objeto de avaliação em provas públicas, por júris regionais (Decreto-Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho).

A atribuição da menção de *Não Satisfaz* a um docente dependia da verificação de uma das seguintes situações: a) insuficiente apoio e ou deficiente relacionamento com os alunos, mediante proposta do órgão pedagógico; b) não aceitação de cargos pedagógicos por parte do avaliado ou pelo seu deficiente desempenho; c) o avaliado não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso (Decreto-Lei 139-A/1990 de 28 de abril, art. 43º).

Nesse caso era constituído um júri de avaliação formado por avaliadores internos e externos. A menção de *Não Satisfaz* implicaria a não progressão na carreira e o professor seria acompanhado por um programa de desenvolvimento profissional. Note-se que o processo de avaliação assumia uma natureza predominantemente internalista (Machado, 2009), uma vez que os principais atores de todo esse processo eram os próprios docentes avaliados e como figura de avaliador o presidente do órgão de gestão. Somente em casos excepcionais se constituíam equipas mistas de avaliadores, com elementos internos e externos à escola. No caso dos docentes que exerciam funções de direção, estes consideravam-se automaticamente avaliados com a menção de *Satisfaz*.

A natureza meramente administrativa que caracterizava o cumprimento deste processo de avaliação docente, que não era gerador de discussão e reflexão sobre as práticas curriculares do docente avaliado bem como sobre o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a intervenção dos avaliadores se cingia unicamente à leitura do relatório crítico, induziu os responsáveis do Ministério da Educação a introduzir algumas mudanças no processo de ADD. Neste sentido, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi alvo de uma revisão em 1998 através do Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro, que assumia logo no preâmbulo que se ambicionava “associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilidade dos docentes, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional”.

A ADD foi assim regulamentada pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, sendo que o processo de avaliação continuava a requerer ao professor avaliado a apresentação de um documento de reflexão crítica sobre a “atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação concluídas (...)” (artigo 5.º, alínea 1) ao órgão de gestão. Seguidamente era realizada uma apreciação desse documento pelo órgão de gestão tendo em consideração o parecer do órgão pedagógico, mais concretamente da comissão especializada constituída por três ou cinco elementos designados pelo referido órgão. Após a apreciação era atribuída ao professor avaliado a menção de *Satisfaz*, *Bom*, ou *Não Satisfaz*. Contudo, à generalidade dos professores era atribuída a menção de *Satisfaz* que lhes permitia ascender ao escalão seguinte da carreira docente, o que denota uma função essencialmente sumativa do processo de avaliação em análise. O processo de ADD competia basicamente a dois avaliadores, designadamente o órgão de gestão e uma comissão especializada constituída por três ou cinco elementos do conselho pedagógico que analisavam e atribuíam uma menção qualitativa ao professor avaliado.

Para a obtenção da menção de *Bom*, o professor avaliado tinha de solicitar, após lhe ter sido atribuída a menção de *Satisfaz*, o parecer de uma comissão de avaliação constituída pelo presidente do conselho pedagógico, por um docente exterior à escola designado pelo respetivo órgão pedagógico, preferencialmente do mesmo nível ou ciclo de educação ou de ensino; e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação que procedesse à análise do documento de reflexão crítica, deliberando sobre a atribuição da menção de *Bom* ou da manutenção da menção de *Satisfaz*.

No que se refere à menção de *Não Satisfaz*, a mesma só podia ser atribuída caso se verificasse um insuficiente apoio ou deficiente relacionamento entre o professor avaliado e os alunos, ou o docente recusasse o desempenho de cargos pedagógicos, ou manifestasse insuficiente desempenho ou não concluísse em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua (Decreto-Lei n.º 1/98, artigo 44.º, alínea 1). À semelhança do regulamentado no Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, a menção de *Não Satisfaz* implicaria a não progressão na carreira e o professor seria acompanhado por um programa de desenvolvimento profissional. Assistimos, assim, no período pós-revolução a uma mudança no que respeita à avaliação docente, passando a imperar um sistema radical de autoavaliação docente, em que o documento de reflexão crítica elaborado pelo avaliado assumia, juntamente com o certificado das ações de formação concluídas e creditadas, principal relevância no processo de avaliação. Todavia, embora se reconheça a utilidade do documento de reflexão crítica, uma vez que auxilia os professores na análise das suas práticas

“não deixa também de ser reduzido a uma classificação administrativa sem qualquer efeito de diferenciação” (Pacheco & Flores, 1999, p. 189). No entender dos mesmos autores, apesar dos pressupostos eventualmente inovadores o processo de avaliação do desempenho docente, que é objeto de regulamentação em 1998, mantém o propósito da certificação e ignora o objetivo do desenvolvimento. Neste sentido, continuávamos perante um processo de avaliação burocrático e rotineiro, que não responsabilizava os professores pela sua ação docente, sendo o principal objetivo a prestação de contas para progredir na carreira.

A avaliação do desempenho docente após 2008: conjugação de uma lógica de heteroavaliação interna (avaliação pelos pares) com a autoavaliação

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro alterou o ECD do ensino não superior, numa perspetiva de promoção da cooperação entre professores e reforço das funções de coordenação. Segundo este decreto, cada estabelecimento de ensino deveria ser “dotado de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação” (Ministério da Educação, 2007, p. 501). Este documento descreveu e clarificou as categorias hierarquizadas de professor e professor titular. O professor titular, para além das funções de professor, assumiu funções de diferenciado grau de responsabilidade, estando-lhes reservadas as funções de coordenação e supervisão da prática letiva. O ECD veio também introduzir uma prova de avaliação de conhecimentos para o recrutamento de novos professores. Estabeleceu “novas regras para a observância de um período probatório” (Ministério da Educação, 2007, p. 502) que era acompanhado e supervisionado por um professor mais experiente. A prova de avaliação de conhecimentos visava demonstrar o domínio dos conhecimentos e das competências exigidas para o exercício da função docente, na área respetiva de docência. O Decreto-lei 15/2007 alterou ainda o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a que não se prejudicassem as atividades letivas e se enriquecessem as competências a desenvolver no trabalho docente.

A avaliação do desempenho do pessoal docente, que integrou o presente decreto (art.º 40), visava a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionou orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Constituíram também objetivos desta avaliação: contribuir para a melhoria da prática pedagógica;

contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados escolares e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

O Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, ao instituir os procedimentos que regulamentaram a avaliação do desempenho docente, retoma o desenvolvimento das quatro dimensões da profissionalidade docente presentes no Decreto-Lei 240/2001 (profissional e ética, desenvolvimento do ensino-aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação ao longo da vida), visando a “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Rodrigues & Peralta, 2008, p. 8). Constituíram-se assim elementos de referência da avaliação, os i) objetivos e metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades, ii) os indicadores de medida previamente estabelecidos quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo e, com carácter facultativo, iii) os objetivos fixados no Projeto Curricular de Turma. Foram considerados atores do processo de avaliação o próprio docente, o coordenador do departamento curricular ou outros professores titulares por ele designados (sempre que possível do mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar), o presidente do conselho executivo/ diretor, a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, os inspetores, os pais/encarregados de educação, quando autorizados pelo docente, e a comissão científica de avaliação de professores. Foi criada, ainda, a comissão de coordenação de avaliação de desempenho constituída pelo presidente do conselho pedagógico e mais quatro professores titulares que integrassem o mesmo conselho. Esta comissão tinha por objetivos: garantir o rigor do sistema de avaliação; validar as avaliações de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; proceder à avaliação no caso de ausência de avaliador e emitir parecer vinculativo sobre eventuais reclamações do avaliado.

A ADD integrou fundamentalmente dois avaliadores que concorreram para a heteroavaliação do docente: o coordenador de departamento/conselho de docentes e o presidente do conselho diretivo/diretor. O coordenador de departamento/conselho de docentes avaliava o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, consubstanciando a grande mudança que este sistema instituiu - a avaliação pelos pares. Esta avaliação tinha por base quatro parâmetros: preparação e organização das atividades letivas; realização das atividades letivas; relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. O presidente

do conselho executivo/diretor, que tinha por função coordenar o processo de avaliação e garantir a sua adequação às especificidades da escola, avaliava de acordo com os seguintes indicadores: nível de assiduidade; cumprimento do serviço docente distribuído; progresso dos resultados escolares dos alunos e diminuição das taxas de abandono escolar; participação na escola/ agrupamento em projetos de melhoria da atividade didática e das aprendizagens; ações de formação contínua concluídas; exercício de outros cargos de natureza pedagógica; dinamização e avaliação de projetos de investigação e de inovação educativa e apreciação realizada pelos pais desde que houvesse concordância do docente.

Estes avaliadores tinham que proceder à recolha de dados a partir da utilização de métodos e instrumentos de registo sistemáticos, como sejam: observação de aulas (grelhas, fichas); observação da atividade docente fora da sala de aula (grelhas, fichas); análise dos resultados escolares dos alunos (internos e externos); análise documental (grelhas de análise) e avaliação dos pais/encarregados de educação (questionários).

O processo de ADD desenvolvia-se em seis fases sequenciais:

- 1ª fase - O processo de avaliação iniciava-se com a fixação de objetivos individuais pelo avaliado, sendo um processo obrigatório. Estes objetivos deviam ser concertados com o avaliador e ter por referência os documentos institucionais da escola/ agrupamento onde o professor lecionava. A elaboração dos objetivos individuais tinha em conta os seguintes parâmetros: melhoria dos resultados dos alunos (nos anos letivos de avaliação face à evolução da média da avaliação interna e nas provas de avaliação externa); redução do abandono escolar; apoio à aprendizagem dos alunos; participação nas estruturas de orientação educativa e de gestão da escola ou agrupamento; relação com a comunidade; formação contínua adequada ao cumprimento de um plano de desenvolvimento profissional e participação e dinamização de projetos.

- 2ª fase - Observação de aulas de uma forma geral facultativa, embora fosse obrigatória para a obtenção da menção qualitativa de *Muito Bom* ou *Excelente* e progressão para o 3º e 5º escalões da carreira docente. Cabia ao órgão da direção executiva calendarizar a observação pelo coordenador do departamento curricular de, pelo menos, três aulas lecionadas pelo docente a avaliar, que deviam corresponder, cada uma, a uma unidade didática diferente.

- 3ª fase - Preenchimento da ficha de autoavaliação, sendo esta de carácter obrigatória e posteriormente analisada com os avaliadores em entrevista individual. O principal objetivo da autoavaliação era envolver o avaliado no processo de avaliação de maneira a que este identificasse oportunidades de se desenvolver profissionalmente e de melhorar o grau de cumprimento dos objetivos determinados. A autoavaliação

devia clarificar o contributo do docente na melhoria dos resultados escolares dos alunos e na redução de taxas de abandono escolar, tendo sempre presente o contexto socioeducativo;

- 4ª Fase - Preenchimento das fichas de avaliação pelo avaliador a partir das informações recolhidas no decurso do período de avaliação;

- 5ª Fase - Conferência e validação das propostas de avaliação com menção qualitativa de *Excelente*, *Muito Bom* ou de *Insuficiente* pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAP);

- 6ª Fase - Realização da entrevista individual, com carácter obrigatório, do avaliador com o avaliado, existindo posteriormente uma reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

Este sistema de avaliação tinha origem numa avaliação interna, realizada pelos pares e assumia uma dupla função: uma função formativa, porque dava ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, e uma função sumativa, porque considerava o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientadas por metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia.

Atendendo às mudanças significativas que este sistema de ADD instituiu e às dificuldades que foram sendo encontradas na sua aplicação, foi necessário proceder a algumas correções que originaram um sistema transitório, determinado pelo Decreto-Regulamentar 1A/2009, de 5 de janeiro. As alterações efetuadas pelo referido decreto vieram alterar e simplificar alguns dos procedimentos, especialmente: i) os resultados escolares dos alunos e o abandono escolar deixaram de constituir indicadores de avaliação; ii) a avaliação da componente científico-pedagógica, que só se aplicava aos docentes que manifestassem essa vontade, veio a tornar-se facultativa, constituindo no entanto, requisito necessário para aceder às menções de *Muito Bom* e *Excelente*; iii) a requerimento do avaliado, a avaliação devia ser efetuada por um docente do seu grupo de recrutamento; iv) os objetivos individuais passaram a ser dirigidos ao presidente do conselho executivo/diretor; v) diminuiu o número de aulas obrigatórias observadas, passando de três para duas, sendo a terceira facultativa; vi) assumiu carácter facultativo a realização da entrevista individual e vii) os coordenadores de departamento, ou outros avaliadores em delegação de competências, passaram a ser avaliados exclusivamente pela direção executiva, deixando de intervir a inspeção.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

O Decreto Regulamentar 2/2008 foi revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho procedeu a uma nova alteração ao ECD procurando, na ótica do legislador, garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, através da valorização e distinção do mérito. As alterações ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente visavam clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à avaliação do desempenho, bem como as recomendações efetuadas pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores e pela OCDE.

No Decreto Regulamentar n.º 2/2010 a avaliação do desempenho manteve critérios de exigência e valorização do mérito e passou a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação, efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional. A responsabilidade pela avaliação final foi atribuída a um júri de avaliação, constituído pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD), composta pelo presidente do conselho pedagógico e três outros elementos do referido conselho, eleitos de entre os respetivos membros, e pelo relator, competindo, a este último, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação. A avaliação continuava a assumir um carácter internalista, sendo efetuada pelos pares. Atendendo ainda aos efeitos que o resultado da avaliação de desempenho teve na progressão na carreira, continuava vigente a fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*.

A CCAD passou a ser constituída por docentes representantes dos diferentes níveis de ensino existentes na escola/agrupamento e tinha como principal incumbência a coordenação e acompanhamento de todo o processo de avaliação. À comissão de coordenação da avaliação competia confirmar a aplicação coerente e objetiva do sistema de avaliação, elaborar uma proposta dos instrumentos de registo e certificar o respeito pelas percentagens máximas fixadas.

O relator era escolhido pelo coordenador do departamento curricular a que pertencia o avaliado, tendo o coordenador de departamento as funções de coordenar e supervisionar o trabalho do relator. Este devia ser do mesmo grupo de recrutamento do avaliado e estar posicionado, pelo menos, no mesmo grau da carreira

e acadêmico. Sempre que fosse possível, o relator devia possuir formação especializada em avaliação do desempenho. Quando o avaliado se encontrasse num nível mais elevado de posição na carreira, o relator devia ser o próprio coordenador de departamento ou o docente com posicionamento na carreira mais próximo do avaliado. Cabia assim ao relator analisar o relatório de autoavaliação, assegurar uma entrevista ao avaliado, submeter ao júri um programa de formação, sempre que fosse proposta uma avaliação de *Regular* ou *Insuficiente*, assim como uma ficha de avaliação global com a proposta da classificação final.

O júri tinha como funções atribuir a classificação final fundamentada de cada avaliação, sob proposta do relator, “emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados” (Ministério da Educação, 2010, p. 2240) e aprovar um programa de formação para os docentes cujas avaliações se situassem nas menções qualitativas de *Regular* ou *Insuficiente*.

Era considerado um dever do docente avaliado realizar a sua autoavaliação como forma de corresponsabilização no processo avaliativo e melhoramento do seu desempenho perante a informação recolhida no decorrer do processo de avaliação. Deviam integrar o processo avaliativo o relatório de autoavaliação, a ficha de avaliação global e os registos das observações de aulas, quando estas ocorressem.

O relatório de autoavaliação devia incluir: um autodiagnóstico realizado no início do período avaliativo; uma descrição resumida da atividade profissional desenvolvida no período de avaliação; a contribuição do docente para a realização dos objetivos e metas da escola; uma análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas; a formação realizada e os seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente e o reconhecimento de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. Este relatório devia ser acompanhado dos documentos relevantes para a apreciação do desempenho. Neste sentido, as ações de formação contínua acreditadas que ainda não tivessem sido contabilizadas em avaliações anteriores podiam ser consideradas para a avaliação do desempenho docente.

O novo ciclo avaliativo

Terminado o ciclo avaliativo 2009/2011, foram anunciadas pelo Ministério da Educação alterações ao sistema de avaliação em vigor, encontrando-se, as mesmas, em fase de análise e discussão. O ano letivo 2011/2012 sobrevém como um ano de transição onde não tiveram lugar observação de aulas, procedendo-se à construção dos instrumentos de avaliação e à formação dos avaliadores.

A proposta de sistema de avaliação do desempenho docente assume características distintas do anterior, passando a ser efetuada por avaliadores internos, mantendo-se o princípio da avaliação pelos pares, mas, igualmente, com a intervenção de avaliadores externos, embora com estatuto de pares, uma vez que continuam a ser professores dos ensinos básico e secundário. Constituem os avaliadores internos o diretor e o coordenador do departamento curricular ou outro docente por ele designado, dentro dos requisitos exigíveis. Os avaliadores externos terão que reunir, igualmente, um conjunto de requisitos, a saber: i) estarem integrados num escalão igual ou superior ao do avaliado; ii) pertencerem ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e iii) serem titulares de formação específica em ADD ou em supervisão pedagógica, ou, ainda, serem possuidores de experiência profissional em supervisão pedagógica.

Cada um destes avaliadores tem ao seu encargo avaliados distintos. Assim, ao diretor caberá a função de avaliar os docentes posicionados nos índices mais elevados da carreira (8º, 9º e 10º escalões), os docentes que exerçam funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento, bem como os avaliadores por este último designados.

A avaliação interna é da responsabilidade da escola/agrupamento onde o docente exerce funções e abrange os docentes de todos os escalões da carreira. Por sua vez, a avaliação externa, tal como o nome indica, é efetuada por avaliadores externos e incide na dimensão científica e pedagógica, efetuando-se através da observação de aulas. As dimensões da avaliação passam a ser três e circunscrevem-se aos domínios científico e pedagógico, à participação na escola e relação com a comunidade e à formação contínua e desenvolvimento profissional. Já os elementos de referência da avaliação passam a ser distintos, dependendo da avaliação efetuada; para a avaliação interna, os mesmos são referentes aos objetivos e metas fixados no Projeto Educativo, sendo a definição dos parâmetros da responsabilidade do Conselho Pedagógico de cada escola/agrupamento. No que concerne à avaliação externa, os parâmetros são estabelecidos a nível nacional.

Ao nível dos instrumentos de avaliação, são também visíveis diferenças relativamente aos utilizados nos anteriores sistemas. A grande novidade assenta

na apresentação, embora opcional, de um projeto docente que consiste num enunciado de contributos do professor no âmbito da sua profissão e do seu desempenho, tendo por referência as metas e objetivos do Projeto Educativo. Constituem, ainda, instrumentos de avaliação o documento de registo de participação nas dimensões de avaliação, o relatório de autoavaliação, que continua a deter substancial importância neste processo, e o parecer elaborado pelo avaliador.

O processo de avaliação é constituído por diferentes fases, iniciando-se com a apresentação do projeto docente, no caso dos docentes que tenham decidido utilizar esta premissa, e por uma apreciação escrita, entregue ao avaliado, sobre o referido projeto, por parte do avaliador. A observação de aulas constitui uma componente facultativa nesta proposta de sistema avaliativo. No entanto, à semelhança dos anteriores, mantém, para alguns casos, carácter obrigatório, como sejam: i) os docentes em período probatório; ii) os docentes integrados nos 2º e 4º escalões da carreira; iii) os docentes que pretendam aceder à menção de *Excelente* e iii) os docentes que obtenham na sua avaliação a menção de *Insuficiente*. Como podemos verificar, a atribuição da menção de *Muito Bom* deixa de estar condicionada pela obrigatoriedade da avaliação na componente científico-pedagógica. A entrega do relatório de autoavaliação ao avaliador constitui um outro passo neste processo e tem por finalidade o envolvimento do docente na identificação de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, na melhoria do seu ensino e nos resultados escolares dos alunos, que retomam neste sistema a sua contemplação e importância.

A avaliação final é da responsabilidade da agora denominada secção de avaliação do desempenho docente (SADD), constituída, igualmente, por docentes pertencentes ao conselho pedagógico, após proceder a uma análise das propostas de avaliação dos avaliadores. Esta avaliação resulta da média ponderada das classificações obtidas nas três dimensões da avaliação, afigurando-se a dimensão científica e pedagógica como a que detém maior peso (60%) .

Considerações finais: alguns contributos a partir do discurso normativo português para a problemática da avaliação pelos pares

A evolução diacrónica do discurso normativo em Portugal sobre a ADD, no ciclo temporal de 1947 até à atualidade, permite constatar, desde logo, em função de aspetos de natureza política, social, cultural e profissional, a existência de três tipos de avaliação:

- em primeiro lugar, no período até ao 25 de abril, a prevalência de uma lógica de heteroavaliação externa, segundo a qual o papel do avaliador era desempenhado por um inspetor, assegurando uma exterioridade absoluta: uma exterioridade em relação à instituição (era um elemento exterior à escola) e uma exterioridade em relação ao professor (era um elemento exterior à “classe”);

- em segundo lugar, no período que medeia entre 1974 e 2008, vigorou um sistema marcado pela hegemonia da autoavaliação, traduzindo-se, assim, na eliminação de lógicas de exterioridade, a não ser em casos excecionais, bem como na ausência de qualquer processo de intersubjetividade e dialogia;

- finalmente, em terceiro lugar, a partir de 2008, a instauração de uma lógica fundamentalmente de heteroavaliação interna baseada na avaliação pelos pares, embora combinada com a autoavaliação, sendo uma tentativa de conciliar lógicas de exterioridade mitigada (os pares) com lógicas de autorreflexividade reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Relativamente a este último período, a investigação mais recentemente realizada em Portugal tem vindo a mostrar que a prevalência de heteroavaliação interna é um dos principais fatores de indução de tensões e problemas no processo de ADD. Na ausência de práticas colaborativas consolidadas e face a culturas profissionais e escolares ainda profundamente marcadas pela paridade e pela ausência de lógicas de hierarquização, a internalidade e a paridade dos avaliadores suscitaram a emergência de um conjunto de argumentos marcado não só pela ausência de uma distanciação epistemológica (o meu par é capaz de me avaliar “objetivamente”?), mas também pela ausência de uma distanciação psicológica (o meu par é capaz de me avaliar sem “sentimentos”?). Neste aspeto, e procurando eliminar as tensões provocadas pela avaliação pelos pares, o caminho que se aponta para o futuro próximo é, uma vez mais, uma tentativa de ajustamento *ad hoc*, introduzindo uma exterioridade mitigada através da atribuição do estatuto de avaliador a um “par externo”.

A análise deste percurso normativo – ele próprio significativamente sintomático em relação ao problema de “quem avalia” – assume um carácter heurístico, deixando várias questões em aberto relativamente à avaliação pelos pares:

- é independente das lógicas organizacionais e das culturas profissionais?
- é possível sem práticas de trabalho colaborativo consolidadas?
- é realizável no atual quadro de organização do trabalho docente?
- é compatível com processos de gestão das carreiras, designadamente com regime de quotas e de classificações?
- é enquadrável em modelos de supervisão?

- é capaz de induzir o desenvolvimento profissional?
- é compaginável com a autoavaliação e a heteroavaliação externa?
- é aceite se os pares tiveram apenas uma legitimidade burocrático-funcional?

Referências bibliográficas

- Aguiar, J. S. (2011). *Sistema de avaliação do desempenho docente: tensões e potenciais desafios para as escolas e para os professores* (Dissertação de Doutoramento, documento policopiado). Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Coord.) (2009). *A avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.) (2010). *O Pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Araújo, P. A. (2012). *Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Borges, N. M. (2009). *Avaliação de desempenho docente: A perspetiva de professores de educação física* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade do Porto, Porto.
- Caeiro, R. N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação do desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação do desempenho docente. Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: RH Editora.
- Carbonneau, M. (2004). L'évaluation au service des enseignants au Québec: entre peurs et velléités de pouvoir. In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants - Tensions et enjeux* (pp. 233-258). Paris: L'Harmattan.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional* (Dissertação de Doutoramento, documento policopiado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chagas, C. (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação - um estudo de caso numa escola secundária* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Couto, L. M. (2010). *Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente: A perspetiva de professores de uma E.B 2/3 entre 2007 e 2009* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério Ciência e da Tecnologia.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Deer, C. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de service entre démarche d'inspection organisationnelle et mesure de performance: le laboratoire anglais. In L. Paquay (Dir.), *L'évaluation des enseignants - Tensions et enjeux* (pp. 167-178). Paris: L'Harmattan.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Figueiredo, L. L. (2009). *A avaliação de desempenho docente - Estudo do processo de implementação num grupo de professores de educação especial* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade do Minho, Braga.
- Flores, M. A. (Org.) (2010). *A Avaliação dos professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.
- Flores, M. A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar as práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Laderrière, P. (2008). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants. In M. Guyaz (Org.) & J. Weiss (Ed.), *Actes du Séminaire Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* (pp. 9-18). Neuchâtel: IRDP.
- Lourenço, D. C. (2008). *A avaliação do desempenho docente: Necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores - um contributo para a definição de um plano de formação* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Machado, E. A. (2009). Para uma perspectiva crítica dos "modelos" de avaliação do desempenho docente. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, ELO*, 16, 51-60.
- Martins, M. R. (2009). *Porque os professores também sentem!*. (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Messias, J. S. (2008). *Avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: Um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para a evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- Mota, V. A. (2009). *O novo modelo de avaliação de desempenho docente: Formação e percepções dos agentes avaliativos* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Neves, E. F. (2010). *Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente: Contributos para o desenvolvimento profissional* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants - Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Ribeiro, C. L. (2008). *A auto-avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente: Um estudo sobre concepções e práticas* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.

- Rodrigues, P. (2006). Logiques d'évaluation en relation avec des conceptions élargies du monde et de la connaissance. In G. Figari & L. M. Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 193-201). Paris: L'Harmattan.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Soares, M. M. (2010). *Eficácia docente e avaliação do desempenho docente: Eficácia percebida pelos professores e percepção dos alunos* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade Católica, Porto.
- Tarrinha, A. S. (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Teixeira, A. R. (2010). *A avaliação do desempenho docente e a problemática dos objetivos individuais: Da prescrição às práticas* (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade do Minho, Minho.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho (regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior).
- Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho (regulamenta a avaliação do desempenho docente).
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro (altera o Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio (regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos educadores de infância integrados no quadro único do Ministério da Educação).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (estabelece o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Regulamentar n.º 1A/2009, de 5 de janeiro (estabelece um regime transitório de avaliação do desempenho dos professores).
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (revoga o Decreto Regulamentar 2/2008).
- Decreto -Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (altera o Estatuto da Carreira Docente).

Peer teachers' appraisal Legal framework of teacher performance appraisal in Portugal

Abstract

The main purpose of this paper is to present, according to a diachronic logic, the legal framework of peer teachers' appraisal, in Portugal, mainly from 2008, even if we consider the earlier systems of teachers' appraisal. A typology to identify the various types of appraisers according to the different logics of teachers' appraisal is presented: self-appraisal (the appraised is the appraiser itself); the hetero-appraisal (the appraiser is an "other" both with an internal status, and with an external status) and co-appraisal (the absence of the dichotomy-appraised-appraiser, becomes a logic of mutual appraisal). Based on this typology, the various systems of teachers' appraisal are analyzed, what reveals that the diachronic evolution of the legal discourse is characterized by a transition from a system characterized by the hegemony of self-appraisal (until 2008) to a system that highlights an internal logic of hetero-appraisal, focused on peer appraisal. Finally, it is considered that the analysis of this legal discourse takes on a heuristic path, leading us to identify several open questions regarding this issue.

Key-words: Teachers' appraisal; Peer teachers' appraisal; Legal discourse.

L'évaluation par les pairs

Encadrement législatif de l'évaluation des enseignants au Portugal

Résumé

Cet article présente, d'après une logique diachronique, l'encadrement législatif de l'évaluation des enseignants par les pairs, au Portugal, surtout depuis 2008, même si on considère les anciens systèmes d'évaluation des enseignants. Une typologie pour identifier les différents types d'évaluateurs selon les modalités d'évaluation est présentée : l'auto-évaluation (dont l'évalué est l'évaluateur lui-même), l'hétéro-évaluation (dont l'évaluateur est un «autrui», soit avec un statut interne, soit avec un statut externe) et la co-évaluation (dont l'absence de la dichotomie évaluateur-évalué devient une logique d'évaluation mutuelle). Supportés par cette typologie, des différents systèmes d'évaluation des enseignants sont analysés, ce que permet de conclure que l'évolution diachronique du discours législatif est caractérisée par la transition d'un système caractérisé par l'hégémonie de l'auto-évaluation (jusqu'à 2008) vers un système centrée dans une logique d'hétéro-évaluation interne axée sur l'évaluation par les pairs. En conclusion, cette analyse subit, à notre avis, une valeur heuristique, ce que nous permet de soulever plusieurs questions ouvertes sur cette problématique. Mots-clés: Évaluation des enseignants; Évaluation par les pairs; Discours législatif.